Enap Escola Nacional de Administração Pública

Tutoria On-line em Organizações Públicas

Módulo 2 O Professor Tutor e os Aprendizes

Brasília - 2015

Conteúdo para impressão

Fundação Escola Nacional de Administração Pública

Presidente
Gleisson Rubin

Diretor de Desenvolvimento Gerencial
Paulo Marques

Coordenadora-Geral de Educação a Distância
Natália Teles da Mota Teixeira

Conteudistas

Leonel Tractemberg

Andrea Cristina Filatro

Planejadora Educacional

Andrea Cristina Filatro

Diagramação realizada no âmbito do acordo de Cooperação Técnica FUB/CDT/Laboratório Latitude e Enap.

© ENAP, 2015

ENAP Escola Nacional de Administração Pública
Diretoria de Comunicação e Pesquisa
SAIS – Área 2-A – 70610-900 — Brasília, DF
Telefone: (61) 2020 3096 – Fax: (61) 2020 3178

SUMÁRIO

1 Objetivos do módulo 5

2 Introdução 5

3 A evolução da educação a distância e as novas possibilidades de interação 6

4 O perfil do aluno da educação a distância 7

4.1 Características gerais dos aprendizes adultos e jovens adultos 7

4.2 Estilos de aprendizagem 10

4.3 Motivação para aprender 14

4.4 Perfil dos alunos da ENAP 17

5 Implicações práticas para o trabalho do professor-tutor 19

6 Competências sociais do professor-tutor da ENAP 22

7 Referências 24

8 Finalizando o módulo 25

Módulo 2 O Professor Tutor e os Aprendizes

1 Objetivos do módulo

Ao final deste módulo, espera-se que você seja capaz de:

- Analisar o perfil, as necessidades, as crenças e atitudes e os fatores motivacionais dos alunos de EaD.
- Distinguir características específicas dos alunos adultos e dos "nativos digitais".
- Aplicar princípios da andragogia e da heutagogia nas práticas de tutoria.
- Reconhecer os modos de percepção e ação dos diferentes estilos de aprendizagem.
- Identificar as possibilidades de participação, interação e diálogo por meio de tecnologias.
- Demonstrar boas práticas de comunicação digital (Netiqueta).
- Reconhecer o papel do tutor como mediador pedagógico.

2 Introdução

A infraestrutura articulada dos dispositivos infocomunicacionais do ciberespaço permite ampliar os potenciais de armazenamento, modificação, transmissão e acesso veloz de informações, independentemente das distâncias. Também as TICs têm criado cada vez mais possibilidades de interação, colaboração e coautoria.

Saber usar todo esse potencial tecnológico é de grande importância para o professor-tutor. No entanto, de nada adianta o tutor dominar as tecnologias, se este domínio não for acompanhado da **compreensão do perfil e das necessidades dos estudantes**. Da mesma forma, a capacidade de estabelecer **relações empáticas com os alunos e promover um clima respeitoso e afetivo** durante o curso é imprescindível para favorecer o diálogo e apoiar emocionalmente o processo de aprendizado.

Berge e Collins (1996, p.7) chamam esse conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes de **competências sociais**, ou seja,

> *A capacidade de fomentar ambientes que estimulem e favoreçam a aprendizagem, motivando os participantes, oferecendo apoio e acompanhamento durante todo o curso, além de estabelecer clima propício para a manifestação de inquietações e de dúvidas.*

Vale lembrar que, no âmbito da formação continuada e do desenvolvimento profissional - que inclui os cursos de extensão e especialização, e as ações de educação corporativa, entre outras -, lidamos com um **público adulto bastante diversificado** em termos de formação anterior, experiência profissional, interesses e atitudes em relação à aprendizagem, ao trabalho, à instituição etc.

Neste módulo, abordaremos inicialmente o contexto evolutivo das interações na educação a distância, para então analisarmos o perfil dos alunos de educação a distância e o papel do tutor

no apoio e acompanhamento desses alunos. Por último, discutiremos a interação socioafetiva na EaD e forneceremos uma série de recomendações para aprimorar essa interação.

3 A evolução da educação a distância e as novas possibilidades de interação

A educação a distância, que surgiu nos EUA e na Inglaterra nos séculos XVIII e XIX, em pleno contexto de industrialização acelerada, tinha como base, inicialmente, um paradigma de **transmissão unidirecional** das informações, da instituição educacional para os alunos. A transmissão das lições era feita via impressa pelo correio e, depois, foi incorporando as novas tecnologias que surgiam - o rádio, a TV, o vídeo - e mantinham o modelo de comunicação um-para-muitos.

Apesar da sofisticação tecnológica, o modelo pressupunha o **aprendiz no papel de espectador-receptor** de conteúdos predefinidos. A interação professor-aluno e aluno-aluno era bastante limitada, pois a comunicação se apoiava basicamente na difusão de informações de um ponto central (o professor especialista) a alunos dispersos geográfica e temporalmente. Muitos educadores, inclusive, criticaram a EaD por esse caráter acentuadamente instrucionista e massificador. Obviamente, aqui estamos falando em termos gerais. Esses modelos de EaD foram muito importantes para a expansão e democratização do ensino em diversos países, sobretudo aqueles de grandes dimensões territoriais como o Brasil, a Índia, a Austrália, a África do Sul, entre outros.

Com a difusão dos modos produtivos pós-industriais e da "nova economia" que se intensificou no final do século XX e início do século XXI, esse modelo de educação reprodutiva, padronizada e massificada - ao qual Paulo Freire chamou de "fabril" ou "bancário" (FREIRE, 1983), deixa de atender plenamente ao mercado de trabalho. Agora são requeridas **novas competências para a formação dos "trabalhadores do conhecimento"** (STREUMER e NIJHOF, 1998), sobretudo no setor de serviços, o principal absorvedor da mão de obra em diversos países desenvolvidos e em desenvolvimento, inclusive no Brasil (RIFKIN, 1995; BARROS e MENDONÇA, 1997).

Nesse novo contexto, ganham força as propostas curriculares com base na **interação social** (entre o aprendiz e o educador e entre os próprios aprendizes) e na **participação ativa e crítica dos estudantes**, principalmente, no âmbito da educação profissional e do ensino superior (SCHWARTZMAN, 2005). Almeja-se promover a autonomia dos educandos, a capacidade de aprender a aprender e o desenvolvimento de múltiplas competências, dentre as quais se destacam as habilidades interpessoais de colaboração e trabalho em equipe (DELORS, 1996; UCHIDA, 1996).

E é precisamente nesse contexto em que se disseminam **novos modos de ensinar e aprender**, seja na educação presencial ou a distância. Com o suporte de novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs), agora multidirecionais (não apenas um-para-muitos, mas também um-para-um e muitos-para-muitos), abre-se a possibilidade de uma participação mais efetiva por parte dos alunos. Fóruns, *chats, blogs* e *e-mails* permitem a construção de um diálogo mais significativo e intensificam a interação entre todos os atores do processo.

Isso tudo cria enormes oportunidades de enriquecimento das práticas educacionais, mas também traz grandes desafios, tanto para os educadores quanto para os aprendizes. Implica o desenvolvimento de **competências sociais** que possibilitam o compartilhamento de espaços virtuais de aprendizagem, nos quais pessoas com características, estilos e preferências individuais e, até mesmo, geracionais, convivem e interagem umas com as outras, compartilhando experiências e desafios de aprendizagem.

A **interação entre as pessoas** - educadores e educandos - é foco deste módulo do curso. Por essa razão, as seções seguintes discutem o perfil do aluno da EaD em geral e da Enap em particular e suas implicações para o trabalho do tutor.

4 O perfil do aluno da educação a distância

Conhecer melhor o perfil do aluno da EaD e o perfil específico dos alunos dos cursos da Enap é fundamental para que o tutor possa compreender as necessidades e dificuldades específicas dos participantes e, dessa forma, dar-lhes apoio, incentivo e orientação adequados sempre que necessário.

Mas o que podemos dizer acerca do perfil do aluno da EaD? E do perfil dos alunos dos cursos da Enap?

Analisaremos primeiramente as características gerais e específicas dos alunos para depois tratarmos do perfil dos alunos da Enap.

4.1 Características gerais dos aprendizes adultos e jovens adultos

Sabe-se que atualmente a maioria dos alunos de EaD, no Brasil e no mundo, são adultos na faixa dos 25 aos 40 anos de idade (MOORE E KEARSLEY, 2007; CensoEaD.Br, 2009). A estimativa é que, com a expansão dos cursos de graduação e do ensino técnico a distância, o contingente de alunos abaixo dos 25 anos de idade deve crescer nos próximos anos.

O aprendiz adulto

Uma das características gerais dos aprendizes dos cursos a distância (inclusive na Enap) mais comuns é o fato de se tratar de um público **adulto**. São homens e mulheres que atingiram a maturidade fisiológica e também psicológica, e em geral já estão inseridos no mercado de trabalho, tendo cumprido a educação formal no período regular de estudos. Isso pode parecer óbvio, porém representa uma série de implicações devido às características específicas desse grupo de aprendizes.

Malcolm Knowles foi um educador norte-americano que, no final da década de 1960, procurou chamar atenção para as características próprias dos adultos aprendizes. Ele sistematizou a teoria da educação de adultos a partir de argumentações elaboradas por John Dewey, Eduard Lindeman e outros educadores do início do século XX, e chamou essa teoria de **andragogia**, termo originalmente cunhado por um editor alemão, Alexander Kapp, em 1833.

Para Knowles (bem como Kapp e outros), a educação de adultos demanda filosofia, conceitos e métodos específicos, visto que a pedagogia - termo que, literalmente, significa “a arte e ciência do ensino de crianças” - não consegue dar conta dessas necessidades. A solução seria o desenvolvimento da andragogia, a “arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender” (KNOWLES, 1977).

Gomes et al. (2001, p. 4) sintetizam as principais proposições de Knowles acerca da educação de adultos:

- Os adultos são motivados a aprender quando possuem necessidades e interesses em que a aprendizagem satisfará; então, estes são os pontos de partida apropriados para organizar as atividades de aprendizagem de adultos.
- A orientação de adultos para a aprendizagem é centrada na vida; portanto, as unidades apropriadas para organizar a aprendizagem de adultos são as situações da vida, não os conteúdos.
- Experiência é o recurso mais rico para a aprendizagem de adultos, então a metodologia básica da educação de adultos é a análise da experiência.
- Os adultos têm uma grande necessidade de serem autodirigidos; assim, o papel do professor é engajar-se em um processo de mútua investigação em vez de transmitir o seu conhecimento e então avaliar a adequação deles em relação ao processo.
- As diferenças individuais entre as pessoas se acentuam com a idade; portanto, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, local e ritmo de aprendizagem.

Por todas essas considerações, no âmbito da andragogia, são valorizados estudos relacionados a **estilos e preferências de aprendizagem**, bem como à importância da aprendizagem experiencial, que veremos mais adiante.

Moore e Kearsley (2007, p. 174) acrescentam sobre a perspectiva andragógica:

> *Ao contrário dos alunos mais jovens, a maioria dos adultos possui experiências de trabalho e muitos procuram aprender mais a respeito de áreas do trabalho nas quais já têm grande conhecimento. Da mesma forma, ao contrário dos alunos mais jovens, eles conhecem muito sobre a vida, sobre o mundo, a respeito deles mesmos e das relações interpessoais, incluindo como lidar com outras pessoas em uma aula e talvez com um professor e com um sistema administrativo. Para o aluno adulto, os professores adquirem autoridade com base naquilo que conhecem e no modo como lidam com seus alunos e não com base em símbolos externos ou títulos.*

Assim, é importante - e isso é válido para a atuação do professor-tutor durante todo o curso - identificar e valorizar a experiência e a competência de cada aprendiz, estimular o compartilhamento de suas visões e experiências de vida, mostrar como esses conhecimentos podem contribuir efetivamente (e objetivamente) para o seu trabalho, além de apontar-lhes muitas opções ou caminhos, caso queiram aprofundar seus estudos.

O aprendiz "nativo digital"

Apesar da predominância dos adultos na EaD, à medida que as novas gerações começam a ingressar no mercado de trabalho, inclusive ocupando postos no serviço público, é necessário atentar para algumas características específicas que podem afetar o seu modo de trabalhar e de aprender.

Alguns autores (TAPSCOTT, 1999; PRENSKY, 2001) consideram que os **nascidos a partir da década de 1990**, por estarem acostumados a utilizar, desde a infância, videogames, dispositivos comunicacionais e colaborativos variados da internet (blogs, microblogs, mensageiros instantâneos etc), redes sociais, bem como tecnologias digitais móveis (celulares, tablets , netbooks etc), possuem características cognitivas e atitudinais distintas das gerações anteriores, tais como:

- grande habilidade de uso das TICs, não apenas para acessar conteúdos prontos (vídeos, jogos, músicas, websites etc), mas também para produzir e compartilhar seus próprios conteúdos por meio de diversas tecnologias;
- maior espírito de colaboração e rede;
- estilos de aprendizagem mais afins a atividades vivenciais, interativas, multitarefa e mediadas por tecnologias.

Essa nova geração recebe diversas denominações: **geração *Net***, **nativos digitais** e até geração do ***Homo zappiens***. Vejamos algumas definições de outros autores:

> ***Nativos digitais*** *são os novos sujeitos da aprendizagem, pessoas nascidas num mundo altamente tecnologizado, em rede, dinâmico, rico em possibilidades de acesso à informação, à comunicação e à interação. Para os nativos digitais, as tecnologias digitais estão sempre presentes, imbricadas nas suas ações; eles vivem e pensam com essas tecnologias, elas estão na forma como eles se comunicam, se relacionam com os demais sujeitos e com o mundo, fazem parte das experiências construídas no seu viver e conviver. (VEEN e VRAKKING, 2009, p. 12)*

> **Homo zappiens** *é a nova geração que aprendeu a lidar com novas tecnologias; cresceu usando múltiplos recursos tecnológicos desde a infância. Esses recursos permitiram ter controle sobre o fluxo de informações, mesclar comunidades virtuais e reais, comunicar-se e colaborar em rede, de acordo com suas necessidades. O Homo zappiens é um processador ativo de informação, resolve problemas de maneira muito hábil, usando estratégia de jogo, além de saber se comunicar muito bem. Sua relação com a escola mudou profundamente: o Homo zappiens é digital e a escola é analógica. (SCHLEMMER, 2006. p. 34-35)*

Alguns defendem que essas novas práticas de aprendizagem se relacionam à **heutagogi**a (*heuta* = próprio + *agogus* = guiar, conduzir, educar), termo cunhado por Hase e Kenyon, em 2000, em referência à possibilidade de pessoas de todas as idades e condições aprenderem livremente qualquer assunto ou área de conhecimento, utilizando-se das potencialidades oferecidas pelas TICs.

Nesse cenário, o aprendiz pode escolher o que deseja aprender, e faz isso da maneira mais conveniente e mais adequada a suas necessidades e preferências de aprendizagem - isoladamente, em pequenos grupos, em comunidades, de forma síncrona ou assíncrona, através de diálogo real, simulado ou virtualmente presente, usando diferentes linguagens, formatos midiáticos e até mesmo idiomas.

Enap

Embora a heutagogia remeta imediatamente à ideia do "autodidatismo", diferencia-se no sentido de que os aprendizes não apenas "consomem" solitariamente informação para seu próprio desenvolvimento (embora nada os impeça de fazê-lo), mas também "produzem", compartilham e alimentam uma imensa rede de aprendizagem.

Atualmente, essa capacidade é cada vez mais valorizada pelo mercado de trabalho devido aos acelerados avanços do conhecimento nas mais diversas áreas, bem como a rapidez das mudanças na esfera produtiva. Diante disso, a **aprendizagem por toda a vida** (*lifelong learning*) torna-se imprescindível para os profissionais manterem-se atualizados. Muitas organizações passam a investir mais na formação continuada por meio de treinamentos, *workshops*, palestras, cursos, universidades corporativas etc. Todavia, os profissionais também são pressionados no sentido de se tornarem capazes de identificar suas necessidades de aprendizagem e buscar atendê-las de forma mais autônoma.

Evidentemente, os perfis geracionais do aprendiz adulto e dos nativos digitais são bastante genéricos. Existem muitos outros fatores, tais como nível socioeconômico, formação escolar, cultura regional, acesso às tecnologias, interesses, estilos e perfis de personalidade que influenciam a relação dos indivíduos com as TICs e com a aprendizagem por meio delas. Por exemplo, no Brasil, há ainda uma grande parcela da população que tem pouco acesso às tecnologias, e mesmo aqueles que têm acesso a utilizam de formas bastante limitadas.

Assim, o tutor deve ter cautela ao tomar essas visões como referência estanque: jovens e adultos podem não ter necessariamente familiaridade ou apreciação com relação às tecnologias; podem ser tímidos ou não gostar de interagir e trabalhar em grupo etc. Não basta identificá-los como aprendizes adultos e/ou como nativos digitais. É preciso estar atento às características específicas de cada aprendiz. É o que veremos a seguir.

4.2 Estilos de aprendizagem

Um fator que também precisa ser levado em conta quando se fala do perfil dos alunos adultos diz respeito aos seus diferentes **estilos de aprendizagem**.

A noção de estilos de aprendizagem parte da premissa que as pessoas têm diferentes modos de processar estímulos e informações e padrões predominantes (ou preferenciais) de comportamento em relação ao seu processo de aprendizagem. Esses padrões se formam durante a infância e a adolescência, estabilizando-se na fase adulta.

Outra premissa é a de que, quando o estilo de aprendizagem do aluno é fortemente incompatível com as características de ensino, o aluno tende a se desmotivar, desinteressar e aprender menos e, por isso, o ensino deveria ser adaptado de forma a contemplar o estilo de aprendizagem de cada aluno.

Existem dezenas de modelos e teorias sobre estilos de aprendizagem (COFFIELD et al., 2004). Um dos modelos mais difundidos é o **VAC (Visual-Auditivo-Cinestésico/Tátil)**, posteriormente ampliado para **VACOG (Visual-Auditivo-Cinestésico/Tátil-Olfativo/Gustativo)**. Segundo esse modelo, a maneira de uma pessoa processar informações é influenciada por um canal sensorial preferido ou predominante. Os alunos visuais aprenderiam melhor vendo as informações; os auditivos, ouvindo; os cinestésicos/táteis, "colocando a mão na massa", manipulando objetos fisicamente (ou virtualmente), e por aí vai.

Apesar de intuitivo, esse modelo tem sido objeto de críticas tanto conceituais quanto de validade empírica. Isso porque as pessoas diferem nas suas capacidades de processar informações provenientes dos canais sensoriais, mas frequentemente utilizam todas ou quase todas de forma simultânea e complementar. Não há evidências de que adaptar o ensino a um canal perceptivo-sensorial preferido do aluno seja mais eficaz do que utilizar formas de apresentação adequadas ao tipo de conteúdo e aos objetivos de aprendizagem, válidas para todos (COFFIELD et al., 2004, p. 12), envolvendo vários canais. Além disso, essa adaptação depende mais do tipo de conteúdo a ser aprendido do que do canal sensorial ou preferência perceptiva predominante do aluno. Por exemplo: em um curso de culinária, os aspectos visual, cinestésico-tátil e olfativo-gustativo precisam ser todos trabalhados; já em um curso de música, o aspecto auditivo é fundamental.

Outro modelo bastante adotado, especialmente quando se trata de educação corporativa, é o dos **estilos de aprendizagem de Kolb** (SMITH, 2001). Apesar de também não estar livre de críticas (COFFIELD et al., 2004), tem sido bastante difundido e aprimorado nas últimas décadas.

Para Kolb, desenvolvimento psicológico e aprendizagem se influenciam mutuamente: o desenvolvimento possibilita novas aprendizagens, as novas aprendizagens impulsionam o desenvolvimento. Esse processo recursivo ocorre nas dimensões:

- **Afetiva -** por meio de vivências afetivas, que modificam e enriquecem os sentimentos.
- **Perceptual -** mediante observações reflexivas, que aguçam as percepções.
- **Simbólica -** segundo conceituações abstratas, que aprimoram as ideias existentes.
- **Comportamental -** através de experimentações ativas, que resultam em atos cada vez mais complexos.

A ideia é que essas dimensões se tornem cada vez mais integradas no ser humano.

Contudo, ao longo de seu processo de desenvolvimento, as pessoas podem enfatizar uma dimensão mais do que outra, tendendo preferencialmente a:

- realizar atividades práticas, "colocar a mão na massa" e fazer coisas concretas;
- observar e refletir a partir dessas observações, teorizar e generalizar;
- aplicar conceitos e teorias para resolver problemas;
- perceber, sentir e/ou imaginar situações sob diferentes pontos de vista.

Dessas tendências derivam quatro estilos de aprendizagem, que Kolb denominou de: acomodativos, assimilativos, convergentes e divergentes (ver quadro a seguir).

Estilos de aprendizagem de Kolb[1]

Acomodativos

Aqueles de estilo acomodativo têm capacidade de aprender basicamente a partir da experiência "prática". Gostam de pôr planos em prática e de se envolver em experiências novas e desafiantes. Tendem a agir de acordo com a intuição em detrimento da análise lógica. Na resolução de problemas, podem confiar mais nas pessoas para obter informações do que propriamente na sua análise técnica. Em situações de aprendizagem formal, preferem trabalhar com outras pessoas para que elas realizem os projetos, definam os objetivos, façam o trabalho de campo e testem diferentes abordagens para a conclusão do projeto.

1. Baseado no **Manual do LSI - Inventário do Estilo de Aprendizagem Kolb**.
Versão 3.1. HayGroup Transforming Learning, 2007.

Enap

Assimilativos

Aqueles de estilo assimilativo têm mais facilidade em compreender uma variedade de informações e organizá-las de uma forma concisa e lógica. Centram-se menos nas pessoas e interessam-se mais por ideias e conceitos abstratos. Em geral, consideram mais importante que a teoria tenha sentido lógico do que valor prático. Em situações de aprendizagem formal, podem preferir palestras, leituras, exploração de modelos analíticos e tempo sozinho para refletir sobre vários aspectos tratados.

Convergentes

Aqueles de estilo convergente têm grande facilidade em encontrar finalidades práticas para ideias e teorias. Apreciam resolver problemas e tomar decisões com base na descoberta de soluções para as questões ou desafios. Preferem tratar de tarefas e assuntos técnicos a lidar com questões sociais e interpessoais. Nas situações de aprendizagem formal, gostam de experimentar novas ideias, simulações, tarefas laboratoriais e aplicações práticas.

Divergentes

Aqueles de estilo divergente têm mais facilidade em observar situações concretas a partir de diferentes pontos de vista. Sua abordagem às situações é mais no sentido da observação que da intervenção. Preferem situações que exigem a produção de grande variedade de ideias, como nas sessões de *brainstorming*. Apresentam um amplo leque de interesses culturais e gostam de recolher informações. Em situações de aprendizagem formal, preferem trabalhar em grupo para recolher informações, ouvir com espírito aberto e receber *feedback* personalizado.

Segundo Kolb, algumas pessoas podem apresentar preferências equilibradas entre os quatro estilos, enquanto em outras, apenas um estilo pode ser bastante predominante. Assim, Kolb defende que é necessário diagnosticar os estilos predominantes de cada aluno, criar dinâmicas de aprendizagem com base nesse diagnóstico e, também, aprimorar estilos pouco usados. Dessa forma, propõe um **ciclo de aprendizagem experiencial** em que haja uma mobilização de todos os estilos, tendo em vista o seu desenvolvimento.

Figura 1. Ciclo da Aprendizagem Experiencial (KOLB, 1984, p. 42).

O ciclo de aprendizagem experiencial apresentado na figura gira em torno de dois eixos:

- o primeiro, que vai **do concreto ao abstrato**, refere-se à forma de preensão (agarrar ou apossar-se) do mundo pelos indivíduos - via representação simbólica (compreensão) ou via sentido das experiências tangíveis imediatas (apreensão);
- o segundo, que vai **da observação à experimentação**, refere-se à forma de manipular ou transformar o mundo, seja internamente pela reflexão (intenção), seja externamente (extensão) (KOLB, 1984).

Essas dimensões se combinam em quadrantes que correspondem aos estilos listados anteriormente.

No estilo **acomodativo**, predomina a preensão do mundo através daquilo que se apresenta concretamente aos sentidos, e a forma de transformar o mundo é também ativa, externa. Pense, por exemplo, o que ocorre quando se aprende a dirigir um automóvel ou bicicleta: o foco da atenção se dirige para o mundo externo, imediatamente à volta, e todas as reações também.

No estilo **assimilativo**, predomina a preensão do mundo através da conceitualização abstrata e da transformação interna dos conceitos. Pense, por exemplo, o que ocorre quando se tenta entender o funcionamento do átomo: o foco da atenção se dirige para as nossas representações internas abstratas (conceitos e imagens de elétrons, prótons etc) e nossas "ações" intencionais de manipulação desses elementos (imaginar elétrons girando) também são internas (observação reflexiva).

Seguindo esse modelo, acomodativos "puros", se existissem, seriam incapazes de fazer "experimentos mentais", como fez Einstein, de imaginar as diferenças de percepção do espaço e do tempo por observadores de dentro de um trem correndo na velocidade da luz e fora dele. Já os assimiladores "puros", se existissem, seriam incapazes de aprender a tocar piano ou outro instrumento musical, mesmo que compreendessem totalmente a teoria musical e o funcionamento do instrumento.

Felizmente, como dissemos antes, todos nós temos todas as dimensões desenvolvidas até determinado ponto. A proposta de Kolb é sabermos identificar os estilos predominantes e planejarmos experiências de aprendizagem que deem oportunidade das pessoas desenvolverem todos os estilos.

No que se refere ao trabalho do tutor, que já recebe o curso com planejamento, conteúdo e atividades pré-estruturadas, saber que existem diferentes estilos de aprendizagem pode ser útil para:

- ampliar sua compreensão acerca das dificuldades de certos alunos em relação a certos conteúdos. Uma imagem, gráfico ou modelo pode ser claro e fácil de entender para determinado aluno e ser difícil para outro. Uma atividade colaborativa pode ser altamente enriquecedora para um aluno, enquanto para outro, que prefere aprender sozinho, a mesma atividade pode ser enfadonha. Em um fórum de discussão, pode haver alunos mais calados que, mesmo assim, estão aprendendo tanto quanto os mais participativos;
- caso o tutor saiba quais são os estilos predominantes no aluno, pode adaptar/customizar as atividades e/ou as explicações para esse aluno - por exemplo, em um conteúdo mais teórico, o tutor pode sugerir à turma pensar em casos práticos, experiências passadas etc;
- em debates e/ou atividades de colaboração, o tutor pode destacar as diferenças de percepção e modo de agir no mundo de cada um e estimular para que procurem

"colocar-se no lugar do outro", contribuindo para a eliminação de preconceitos, para o clima de respeito e compreensão entre os participantes.

4.3 Motivação para aprender

Além dos estilos, outra característica que influencia profundamente a aprendizagem é o nível de motivação dos alunos. A **motivação** é um estado psicológico que afeta a disposição de uma pessoa para iniciar ou manter-se em determinada atividade. De modo geral, quanto menor a motivação para aprender, menor é o desempenho na aprendizagem. Reciprocamente, quanto maior a motivação do aluno, maior o seu esforço para aprender, maior o tempo investido e a predisposição à cooperação com os demais (Wlodowski, 1993).

Constatações como essas podem parecer óbvias. Contudo, paradoxalmente, costumam ser ignoradas por muitos educadores, que assumem que seus alunos já são suficientemente motivados, quando nem sempre isso é verdadeiro.

Diversas teorias e modelos buscam explicar os mecanismos da motivação. Wlodowski (1993), por exemplo, sugere que, quanto mais estão presentes os quatro fatores seguintes, maior é a motivação do adulto para aprender:

- **sucesso:** os adultos querem ser aprendizes bem-sucedidos;
- **volição:** os adultos querem ter uma sensação de poder fazer escolhas em seu processo de aprendizagem;
- **valor:** os adultos querem aprender algo que eles próprios valorizem;
- **diversão:** os adultos querem vivenciar uma aprendizagem agradável.

Assim, a motivação tende a cair se os alunos perceberem que as possibilidades de serem bem-sucedidos forem limitadas (um curso percebido como muito difícil), se a aprendizagem for puramente "mecânica" ou do tipo "decoreba", se o conteúdo não for útil ou se a experiência não for prazerosa.

Além de sucesso, volição, valor e diversão, podemos acrescentar que os alunos que se enquadram no perfil da "Geração *Net* ", discutida anteriormente, se sentirão mais motivados a participar de atividades de aprendizagem que demandem uma postura mais ativa, de investigação, interação, colaboração e co-criação de conhecimentos, com uso intensivo das TICs.

É importante reconhecer que o *design* do curso, a natureza do conteúdo, o tipo de estratégias de aprendizagem, a avaliação, e mesmo o perfil do tutor e dos demais colegas são elementos que afetam a motivação.

Mas há outros fatores que independem das condições relativas ao curso: interesses e necessidades pessoais do aluno, sua disposição física e psíquica, sua disponibilidade de tempo, seus conhecimentos prévios (formação e experiência anterior) sobre o assunto, entre outros.

Isso quer dizer que, por melhores que sejam a proposta do curso e o desempenho do tutor, eles podem não garantir a motivação do aluno, uma vez que fatores de ordem pessoal, familiar, profissional etc podem afetar diretamente a disposição para aprender.

No entanto, ainda que não seja o único determinante da motivação do aluno, o educador pode influenciá-la positivamente. Nesse sentido, Wlodowski (1993) resume as principais características e habilidades de professores "bons de motivação": *Expertise*; Empatia; Entusiasmo; Clareza.

Expertise

Com a *expertise*, o professor detém um conhecimento que é importante para os alunos e está preparado para orientá-los.

Empatia

Com a *empatia*, o professor possui uma compreensão realista das necessidades e expectativas dos aprendizes e sabe adaptar a proposta de ensino às perspectivas, ao nível de experiência e às habilidades dos aprendizes.

Entusiasmo

Com o *entusiasmo*, o professor demonstra interesse e valoriza o que está sendo ensinado, expressando-se com animação e energia.

Clareza

E, com a *clareza*, o professor se comunica de forma clara e organizada e, se os alunos necessitarem, utiliza diversas formas diferentes para explicar, esclarecer e orientar, lançando mão de conceitos, argumentos e exemplos adicionais.

Em particular, o professor-tutor deve ficar atento a dois fatores críticos que afetam a motivação no contexto da EaD, sobretudo nas primeiras unidades de um curso: as crenças e atitudes em relação à EaD e o nível de ansiedade do aluno.

Crenças e atitudes em relação à EaD

Uma atitude favorável à aprendizagem a distância pode contribuir muito para o aprendiz manter seu nível de motivação e superar as eventuais dificuldades.

Por outro lado, alunos que nunca fizeram cursos a distância, ou que tiveram experiências ruins com EaD, podem nutrir crenças e atitudes que poderão prejudicar novas vivências. Expectativas irreais podem levar a frustrações e resistências à aprendizagem, o que, por sua vez, pode prejudicar o desempenho do aprendiz e, inclusive, levar ao abandono ou desistência.

Moore e Kearsley (2007) destacam as seguintes crenças e atitudes que podem ser prejudiciais:

- "Os cursos a distância são mais fáceis ou exigem menos dedicação dos participantes": pode levar a um menor esforço por parte aprendiz e também a reclamações em relação ao "excesso" de tarefas, exigências etc.
- "Os cursos a distância têm qualidade inferior": pode contribuir para a falta de motivação para cursá-los, sobretudo quando isso é uma imposição da organização.
- "Aprender a distância é o mesmo que aprender presencialmente, e não requer uma postura mais ativa e disciplinada": pode levar o aluno, acostumado à postura de ouvinte de cursos presenciais, a adotar uma postura passiva nos cursos *on-line*. Associada a essa crença está a ideia de que as discussões *on-line* são inúteis. Alguns alunos só se interessam pelo material didático e desprezam os debates e as contribuições dos outros colegas.

O medo ou desconhecimento da tecnologia também pode levar o aprendiz a evitar certas atividades, tais como participar de chats e videoconferências ou realizar tarefas mais complexas (*wikis, webquests* etc). Existe ainda a crença de que para fazer um curso *on-line* é preciso saber digitar rápido.

Enap

Não se pode desconsiderar que, independentemente de o curso ser a distância ou presencial, a existência de atitudes negativas em relação à profissão, ao cargo ocupado ou à organização em que se atua, também podem dar origem a resistências e à falta de motivação para aprender.

Nível de ansiedade em relação à EaD

> *Uma realidade a respeito da qual não se comenta muito, porém constitui algo que é preciso ter em mente, é que a maioria dos alunos adultos se sente muito ansiosa quanto ao estudo a distância, especialmente quando iniciam um novo curso ou passam a fazer parte de uma instituição. (MOORE E KEARSLEY, 2007, p. 175)*

Segundo *Moore e Kearsley*, "a primeira tarefa é especialmente importante; é nessa ocasião que um aluno ansioso apresenta maior probabilidade, estatisticamente, de desistir do curso" (2007, p. 176). Até que essa ansiedade seja eliminada, o aluno pode manifestá-la de diversas formas: por meio de reclamações, descontentamento com o curso, com os colegas, com o tutor etc.

Muitos adultos, após algum tempo longe dos estudos, ao terem de voltar a estudar, podem apresentar elevada ansiedade, além de maiores dificuldades para aprenderem assuntos novos com os quais não têm familiaridade (RICHEY, 1992), sobretudo os alunos com pouca ou nenhuma experiência na aprendizagem a distância que podem revelar alto grau de ansiedade, principalmente no início do curso.

A ansiedade se deve às preocupações do aprendiz em relação a ser capaz de atender às expectativas do tutor, dos colegas de turma e suas próprias. Mas também se refere a preocupações com as repercussões de seu desempenho na organização em que trabalha, junto a seus colegas, seu chefe etc, mesmo quando estes não participam ou não têm acesso direto ao curso.

Também ocorre ansiedade em relação ao manejo de novas tecnologias e ao fato de que, diferentemente dos cursos presenciais, nos cursos *on-line* , as reações do "outro" que pode estar observando nossas mensagens não são visíveis imediatamente. Só tomamos conhecimento dessas reações por meio das mensagens que esse "outro" publica.

Mesmo nas videoconferências, frequentemente só enxergamos o rosto do palestrante ou de quem está falando no momento. Além disso, o fato de as interações *on-line* serem gravadas pode gerar insegurança, pois o aluno não sabe quem terá acesso às suas potenciais intervenções. Por essa razão, é importante reforçar que o ambiente virtual é um espaço de aprendizagem seguro, protegido e favorável ao processo de aprendizagem.

A ansiedade dos aprendizes é direcionada tanto ao tutor quanto à turma e pode manifestar-se em diversas formas de "gerenciamento das impressões do outro". No meio corporativo e em turmas de uma mesma organização, essas manifestações podem ser exacerbadas.

Dentre as manifestações comuns que podem ser sintomas indicativos de alta ansiedade, estão:

Comportamentos de evitação

No comportamento de evitação o aprendiz não preenche seu perfil, ou fala pouco sobre si, apresenta-se muito brevemente no início do curso; acessa o ambiente, os fóruns, os chats etc, mas pouco se manifesta; responde a mensagens de modo "protocolar", isto é, por meio de

respostas padronizadas, impessoais, que não revelam o que ele pensa ou vivencia, e evitam polêmicas ou discordâncias com os demais, por vezes utilizando linguagem técnica e burocrática.

Comportamentos de encobrimento/dissimulação

No comportamento de encobrimento/dissimulação o aprendiz preenche o perfil incluindo todo o seu currículo; responde a perguntas e discussões de forma hiperdetalhada e extensa, copiando e colando textos, gráficos e dados da internet, a fim de passar ao tutor e aos colegas a impressão de que detém grande conhecimento sobre o assunto. Outra forma de encobrimento/simulação é o excesso de mensagens melosas, repletas de bajulação, emoticons, cores, que se revelam uma tentativa de buscar a aprovação dos demais.

Sensibilidade excessiva

Na sensibilidade excessiva o aprendiz reage de modo exagerado a comentários e críticas dos demais em relação ao conteúdo de suas mensagens. Por exemplo, em um fórum, quando alguém discorda do que o colega escreveu, ele responde irônica ou agressivamente.

Comportamentos de hipervigilância ou preocupação exagerada

No comportamento de hipervigilância ou preocupação exagerada, o aprendiz envia grande quantidade de mensagens particulares para o tutor, com perguntas acerca do curso, do ambiente virtual, das atividades, do calendário etc, muitas das quais já estão respondidas nos materiais informativos e ou nas mensagens do tutor dentro dos fóruns.

Obviamente, não há um padrão ou regra para demarcar precisamente quando os comportamentos citados anteriormente ultrapassaram o limite do razoável. Além disso, às vezes o aluno pode apresentar esse comportamento apenas porque deixou de ver alguma informação crucial sobre o curso (por exemplo, os prazos das atividades) ou mesmo, porque seu computador pode estar bloqueando alguns recursos visíveis aos demais alunos (*links*, vídeos, janelas *pop-up* etc).

4.4 Perfil dos alunos da ENAP

Até aqui falamos do perfil dos aprendizes adultos de forma geral. Tão importante quanto essas características gerais, são as diferenças individuais em termos de idade, formação acadêmica, conhecimentos prévios e estilos de aprendizagem dos alunos, bem como suas crenças e atitudes, seu nível de ansiedade e de motivação em relação à EAD.

O relatório "Perfil dos participantes em cursos à distância - Análise do banco de dados 2004-2009" (ENAP, 2010) apresenta uma análise dos dados de 97.000 registros de matrículas nos cursos realizados no período de 2004 a 2009 e pode ajudar-nos a traçar um perfil dos alunos dos cursos a distância da Enap.

Segundo esse relatório, o professor-tutor se deparará frequentemente com participantes com o seguinte perfil "médio" ou "típico".

Participantes em turmas abertas da Enap

Homem (52,4%), 38 anos de idade, possui graduação (35,9%), sem função gerencial (65,2%) ou cargo em comissão (63,5%). O servidor está ligado principalmente ao poder Executivo (51,5%) da esfera federal (65,3%).

Participantes em turmas exclusivas

Mulher (57,8%), 39 anos de idade, possui graduação (44,2%), sem função gerencial (92,6%) ou cargo em comissão (61,0%). A aluna está ligada principalmente ao poder Executivo (69,1%) da esfera federal (65,6%). (op. cit., p. 2)

Os percentuais representam a quantidade de participantes com aquele perfil, em relação ao número total dos alunos registrados no banco de dados naquele período (cerca de 97.000 registros).

Em termos do nível de escolaridade, a maioria tem graduação ou especialização, mas há ainda um contingente considerável de alunos (em torno de 20%) com formação em nível médio (antigo 2º grau).

Há concentração da participação masculina em cursos de natureza técnica e cursos nos quais, historicamente, há maior número de homens na força de trabalho. Por outro lado, a maior participação das mulheres se dá em cursos de natureza gerencial (op. cit., p. 9).

O poder Executivo corresponde a cerca de 70% das matrículas, e o Judiciário, cerca de 30%.

Dentre outros resultados, o relatório (op. cit.,p.48) destaca:

- Quanto aos alunos, o segmento com maior número de atendimentos é do Executivo Federal. A média de idade dos que se matriculam nos cursos (38 anos) é inferior à média geral dos servidores (46 anos).
- Existe uma distribuição relativamente equitativa entre os gêneros, e a maior parte das atividades é realizada junto a pessoas que possuem nível de graduação ou superior. O número de graduados vem aumentando, o que pode ser função de uma mudança na condição educacional dos recém-ingressados no segmento.
- A região que apresenta maior demanda pelos cursos é a Sudeste, seguida de Centro-Oeste e Nordeste. Este quadro permanece o mesmo desde o início da série histórica (2004), com eventual alternância de posição entre segundo e terceiro colocados.
- No que tange à conclusão de cursos, em número de atendimentos concluídos com êxito, a estrutura apresentada anteriormente se mantém verdadeira, ou seja, as regiões que aportam maior quantidade de alunos representam o maior número de conclusões. Quando se observa o percentual de perda, ou seja, de insucesso dos participantes dos cursos, verifica-se que a região Sul apresenta o maior valor para a não conclusão: 29%.
- A taxa de conclusão exitosa dos cursos vem mantendo ritmo de crescimento constante, sendo que evolução e estabilidade são dados animadores, chegando em 2009 a um valor de 75,3%. Em linhas gerais, os valores de não-conclusão de cursos da Enap em nível nacional (24,7%) são coerentes com o percentual observado para a Educação a Distância no Brasil, descritas pelo CensoEAD.br 2009 (23,7%).
- Os cursos que apresentam maior frequência, de maneira consistente, alternam-se em posições de liderança no decorrer dos anos. É relevante registrar que no ano de 2009 os cursos voltados à gestão de pessoas corresponderam a 42% do total de capacitações.

5 Implicações práticas para o trabalho do professor-tutor

Todas as características discutidas anteriormente têm implicações práticas significativas para o trabalho do professor-tutor.

As primeiras unidades do curso são críticas. Sobretudo nos primeiros dias, o tutor deve investir na **ambientação e integração dos aprendizes**, tanto em relação ao ambiente virtual de aprendizagem e suas tecnologias, quanto em relação aos conteúdos e atividades do curso, ao tutor e a seus colegas de turma.

Somente pedir que preencham o **perfil** (publicando foto, falando sobre si etc) não é suficiente. Solicitar uma **apresentação pessoal no fórum** pode resultar em mera repetição do que foi publicado no perfil. Uma boa estratégia é estimular uma **reflexão inicial no fórum de discussão**, explorando o que os alunos esperam do curso.

Caso a maioria dos alunos não esteja acostumada com cursos *on-line*, o tutor pode trabalhar as expectativas dos alunos em relação a:

- o que é um curso *on-line* e sua diferença para o curso presencial;
- o que se espera dos aprendizes em um curso *on-line*;
- o que os aprendizes devem esperar do tutor no curso *on-line*.

Mesmo que parte dessas informações esteja disponível nos materiais de orientação do curso, o tutor pode propor algumas discussões durante os primeiros dias de curso, sobretudo para criar um **espaço de diálogo** em que os aprendizes possam extravasar sua ansiedade, suas dúvidas e suas expectativas.

Se os alunos já estão acostumados a trabalhar a distância, o tutor pode explorar as expectativas da turma em relação aos objetivos e à metodologia do curso em questão.

Conforme se acostumam com o ambiente, com a tecnologia, com o tutor e com a turma, e à medida que obtêm êxito nas primeiras tarefas, a ansiedade dos alunos tende a baixar. Porém, mesmo que passe a ficar envolvido com as atividades do curso e questões específicas relativas ao conteúdo, o tutor não deve descuidar dos aspectos sociais.

Nesse sentido, aqui vão mais algumas orientações práticas:

Ambiente propício ao aprendizado

O tutor precisa criar e manter o **ambiente propício ao aprendizado**, aberto a dúvidas, questionamentos, ideias e opiniões de todos. Uma forma de construir esse ambiente é deixar bastante claro para todos que

> *"erros representam uma parte natural do aprendizado, e não existe razão em temer cometê-los, pois se aprova quando um aluno assume riscos, e não existe nenhuma 'pergunta-boba', pois o instrutor admira e louva o esforço e o comprometimento, preocupando-se com que o aluno seja bem-sucedido e se empenhe para atingir essa meta". (Moore e Kearsley, 2007, p. 176)*

Enap

Disposições emocionais

O tutor deve transmitir suas **disposições emocionais**, pois Fóruns, chats e outros espaços de interação comumente limitam a comunicação ao texto escrito. Além disso, a falta de simultaneidade e *feedback* imediato (por exemplo, no caso dos fóruns) pode levar a dificuldades de interpretação das mensagens. O tutor deve cuidar para que suas mensagens transmitam não só informações técnicas, mas também entusiasmo, bom humor, interesse, seriedade e outras disposições emocionais, seja por meio do uso de *emoticons*, seja pelo estilo do próprio texto.

Recursos estimulantes

O tutor também deve ter uma atuação pautada na utilização de **recursos estimulantes**, pois, embora seja importante reconhecer ocasionalmente as participações individuais e/ou coletivas, o tutor não deve limitar-se a elogiar o fato de os aprendizes estarem compartilhando com os colegas. Ainda mais estimulante é lançar perguntas provocadoras, opinar, descrever a própria experiência, ser atencioso, responder rapidamente e/ou procurar articular as respostas de vários alunos.

Discussões específicas

É importante estimular a participação, mas sem exagerar para não ser encarado como cobrança. É mais efetivo propor **discussões específicas** do que lançar comentários genéricos do tipo “Participem mais!” ou “Alguém tem alguma opinião?”.

Comunicação efetiva

O tutor também precisa orientar os aprendizes no sentido de estabelecerem uma **comunicação mais efetiva**. Alguns, não acostumados com fóruns, tendem a ser muito breves (telegráficos) e “frios” em suas mensagens, ou, por outro lado, extremamente prolixos. Outros abusam de mensagens particulares (comunicação um-para-um), sobrecarregando o tutor ou criando “conversas paralelas” com um ou dois colegas, o que equivale a desperdiçar todo o potencial da “inteligência coletiva”, isto é, a troca de experiências com o grupo.

Dentre as orientações mais comuns a respeito da comunicação digital, o tutor pode remeter os aprendizes a um conjunto de boas práticas conhecidas como Netiqueta, que também servem de baliza para sua própria interação com os aprendizes.

SAIBA MAIS

Netiqueta

O termo **Netiqueta** deriva de uma contração da expressão inglesa *Network Ettiquete*, que quer dizer "etiqueta na *Net*". Trata-se de um conjunto de boas maneiras e normas gerais de comportamento recomendadas para a comunicação virtual. Resume-se a ter bom senso e ser responsável pelas próprias ações.

Algumas recomendações importantes:

- Do outro lado da tela do computador há pessoas como nós, as quais devemos sempre tratar com cortesia.
- Informe sempre o assunto da mensagem de forma clara e específica, de modo que seu potencial leitor identifique rapidamente do que se trata a comunicação, sem necessidade de abrir o *e-mail* ou fórum. Isso também facilita a localização da mensagem posteriormente.
- A comunicação digital deve ser concreta e concisa. Quando for necessário encaminhar uma mensagem mais longa, inclua um aviso na linha de assunto. Por exemplo: "Assunto: Tarefa da Unidade 1 (mensagem longa)".
- Antes de enviar ou publicar uma mensagem, releia o que foi escrito para assegurar-se de que o texto expressa correta e claramente o que você quer dizer. Faça também uma verificação gramatical e ortográfica. É desagradável receber mensagens cheias de erros ou sem pontuação correta.
- Faça o melhor uso das ferramentas de comunicação: mensagens privadas devem ser encaminhadas por *e-mail* ou notificação individual; avisos e informações de interesse geral devem ser canalizados para os fóruns e espaços de acesso coletivo.
- Usar o espaço educacional para qualquer tipo de propaganda comercial, religiosa ou política é uma forma de *spam* (envio de mensagens não solicitadas). A regra de ouro é: "Não envie aquilo que você não gostaria de receber".

Enap

- Esteja atento à legibilidade. Utilize tamanhos e cores de fonte que facilitem a leitura e deixe linhas em branco entre os parágrafos para organizar o texto.
- Evite utilizar texto totalmente em letras maiúsculas; no meio digital, isso significa FALAR ALTO OU GRITAR.
- Para destaques, utilize negrito ou asteriscos, reservando o itálico para palavras estrangeiras e o sublinhado para indicar *links*.
- Sempre evite gírias pesadas e palavrões.
- Utilize emoticons (sinais gráficos que dão uma ideia da expressão facial e do tom de voz do interlocutor) para representar emoções e estado de espírito; entretanto, quando usados com exagero, esses sinais podem poluir a comunicação.
- Não deixe questões sem resposta. Se o interlocutor investiu um tempo comunicando-se com você, o mínimo que se espera é um retorno.
- Em participações em fóruns, chats e mensageiros instantâneos, e ao enviar *e-mails*, inicie cumprimentando a(s) pessoa(s) com quem você interagirá.
- Nos fóruns, não se limite a repetir outras participações já realizadas, mas considere as intervenções dos outros participantes e expresse sua opinião ponderada e fundamentada sobre o tema proposto.
- Quando fizer referência a normas, autores, documentos concretos ou sites da web, inclua as citações com os devidos créditos.
- Encerre sua mensagem com frases cordiais e seu nome. Em *chats* e mensageiros instantâneos, avise e despeça-se antes de sair da sessão.

Fontes:

CASTRO, Maria Alice Soares. Netiqueta - Guia de Boas Maneiras na Internet. Novatec, 1997. Disponível em: http://www.icmc.usp.br/manuals/BigDummy/netiqueta.html

SAFERNET BRASIL. Tutorial Netiqueta. Disponível em: http://www.safernet.org.br/site/prevencao/glossarios/netiqueta

DICA

Várias outras recomendações referentes à interação social podem ser encontradas no seguinte texto complementar, disponível na *internet*:

TRACTENBERG, L. E. F.; KURTZ, Renata. Interação Socioafetiva no Ambiente *On-line*. Texto preparado para o curso TPDO - Teoria e Prática da Docência On-line. Rio de Janeiro: Livre Docência Tecnologia Educacional, 2011. Acesso.

6 Competências sociais do professor-tutor da ENAP

Agora que já tratamos das questões relacionadas ao contexto da EaD e ao perfil dos aprendizes, passemos à discussão sobre o papel e as competências sociais do professor-tutor da Enap.
Nos cursos com tutoria, o tutor exerce o papel de transmissor de conhecimentos, na medida em que compartilha seus saberes e suas experiências com os aprendizes. Mas esse não é o papel principal, já que grande parte das informações está disponível por meio dos materiais didáticos (hipertextos, animações, vídeos, *links* etc).

O papel principal do tutor é a **mediação pedagógica**. E em que consiste essa mediação? Entre outras coisas, consiste em:

- responder às dúvidas e questões dos alunos;
- identificar suas dificuldades;
- trabalhar suas expectativas em relação aos conteúdos, materiais didáticos, às atividades, ao ambiente de aprendizagem e às exigências da aprendizagem a distância;
- incentivar a interação e a colaboração com os colegas;
- provocar dúvidas, questionamento e reflexões críticas em relação aos conteúdos do curso;
- promover a pesquisa de novas informações, a criação e a co-autoria dos aprendizes.

É importante ressaltar que, na mediação pedagógica, o tutor não apenas esclarece as dúvidas dos aprendizes, mas, principalmente, instiga os aprendizes à reflexão, estimula e modera debates, incentiva e estrutura a aprendizagem interativa e colaborativa. Para o prof. Marco Silva, da UERJ, o professor on-line deve ser um formulador de problemas, provocador de situações, arquiteto de percursos, mobilizador das inteligências múltiplas e coletivas (Silva, 2002).

Este módulo explorou vários aspectos relacionados às **competências sociais** do professor-tutor.

Em linhas gerais, essas competências correspondem à "capacidade de fomentar ambiente que estimule e favoreça a aprendizagem, motivando os participantes, oferecendo apoio e acompanhamento durante todo o curso e estabelecendo clima propício para a manifestação de inquietações e de dúvidas" (livre tradução de Collins & Berge, 1996).

Nesse sentido, buscamos neste módulo desenvolver os seguintes conhecimentos, habilidades e atitudes:

- Analisar o perfil, as necessidades, as crenças e as atitudes dos alunos de EaD.
- Distinguir características específicas dos alunos adultos, "nativos" e "imigrantes digitais".
- Aplicar princípios da andragogia e da heutagogia nas práticas de tutoria.
- Reconhecer os modos de percepção e de ação dos alunos com diferentes estilos de aprendizagem.
- Identificar as possibilidades de participação, interação e diálogo por meio de tecnologias.
- Demonstrar boas práticas de comunicação digital (Netiqueta).
- Reconhecer o papel do tutor como mediador pedagógico.

Exemplos de mobilização dessas competências pedagógicas no contexto de tutoria incluem:

- Oportunizar o compartilhamento de conhecimentos e experiências entre os aprendizes.
- Criar e manter um clima favorável à aprendizagem.
- Acompanhar o desempenho dos participantes, fornecendo *feedback*, de forma clara e polida.
- Mediar os debates entre os alunos de forma a se sentirem estimulados a interagir uns com outros.

No módulo seguinte, trataremos das competências pedagógicas, aquelas relacionadas mais especificamente ao processo de ensinar e aprender na modalidade a distância.

Enap

7 Referências

BARROS, R. P. de; MENDONÇA, R. **A absorção de mão-de-obra no setor de serviços.** Rio de Janeiro: Dados, v.40, n.1, 1997. Disponível em> <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581997000100002>.

COFFIELD, F. et al . **Learning styles and pedagogy in post-16 learning - A systematic and critical review**. LSRC, 2004. Disponível em: <http://www.hull.ac.uk/php/edskas/learning%20styles.pdf> Acesso em: 05/maio/2011.

_____. **Should we be using learning styles**. LSRC, 2004. Disponível em: <http://www.itslifejimbutnotasweknowit.org.uk/files/LSRC_LearningStyles.pdf>. Acesso em: 05/maio/2011.

COLLINS, M., BERGE, Z. **Facilitating interaction in computer mediated on-line courses**, 1996. Disponível em: <http://members.fortunecity.com/rapidrytr/dist-ed/roles.html>.

DELORS, J. **Learning: the treasure within**; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO, 1996. Versão em português disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>.

FREIRE, P. Educação "bancária" e educação libertadora. In : PATTO, Maria Helena de Souza (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.

GOMES, R. C. G.; PEZZI, S.; MIRANDA, R. Tecnologia e andragogia: aliadas na educação a distância. **Anais... VIII Congresso Internacional de Educação a Distância**. Brasília: ABED, 6 a 8 de agosto de 2001. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=84>.

HASE, S.; KENYON, C. **From andragogy to heutagogy**. Austrália: Southern Cross University, 2000. Disponível em: <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/pr/Heutagogy.html>.

KNOWLES, Malcolm et al . **The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development**. 5 ed. Texas: Gulf Publishing Company - Houston, 1977.

KOLB, D. A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

KUENZER, A.Z. Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. In: CANDAU, V. M. **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DPeA, 2001.

MORAN, J. M. Propostas de mudança nos cursos presenciais com a educação on-line. Texto apresentado no **XI Congresso Internacional de Educação a Distância**. Salvador: ABED, 2004. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/propostas.htm>.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RICHEY, R. **Designing instruction for the adult learner: systemic training theory and practice**. London: Koogan Page, 1992.

RIFKIN, J. **The end of work**. New York: G.P. Putnam's Sons, 1995.

SCHLEMMER, E. **O trabalho do professor e as novas tecnologias**. Porto Alegre: Textual. v. 1, n. 8, p. 33-42, 2006. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/32166795/O-Trabalho-Do-

Professor-e-as-Novas-Tecnologias-2-1>.
SCHWARTZMAN, S. **A expansão do ensino superior, a sociedade do conhecimento, e a educação tecnológica**. Rio de Janeiro: IETS, p. 58. Janeiro/2005.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. 3.ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SMITH, M. K. **"David A. Kolb on experiential learning", the Encyclopedia of Informal Education**, 2001. Disponível em: http://www.infed.org/biblio/b-explrn.htm . Acesso em: 05/maio/2011.

STREUMER, J. N.; NIJHOF, W. J. **Key qualifications in work and education**. London: Kluwer Academic Publishers, 1998.

UCHIDA, D. *et al* . **Preparing Students for the 21st century**. Arlington, VA: American Association of School Administrators, 1996.

WLODOWSKI, R. J. **Enhancing adult motivation to learn**. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

8 Finalizando o módulo

Terminamos o **Módulo 2 - O professor-tutor e os aprendizes**. Volte à página inicial do curso e participe das **atividades propostas**. Em caso de dúvida, contate o seu tutor.

Enap